Revue TDFLE

N° 76 | 2020
Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère : modèles théoriques, perspectives critiques et appropriations

L’énonciation dans les avant-textes scolaires en FLE : entre retour réflexif et pratiques évaluatives des enseignants

Souad BENABBES

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/267-l-enonciation-dans-les-avant-textes-scolaires-en-fle-entre-retour-reflexif-et-pratiques-evaluatives-des-enseignants
DOI : numerev_1295
Date de publication : 09/07/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : BENABBES, S. (2020) L’énonciation dans les avant-textes scolaires en FLE : entre retour réflexif et pratiques évaluatives des enseignants. *Revue TDFLE*, (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1295

Résumé : Dans cette contribution, nous allons analyser les bénéfices de la mise en place d'une séquence expérimentale s'articulant autour de l'énonciation dans les avant-textes sur l'amélioration des écrits scolaires en FLE. Plus précisément, elle rend compte d'une analyse de 40 textes rédigés en deux versions (brouillon et texte final) par des élèves algériens inscrits en 1ère année secondaire. Nous nous attacherons à décrypter les indices et les traces (suppressions, ajouts, déplacements, remplacements) qui renseignent sur la manière dont se métamorphose le texte mettant le scripteur en conflit entre le vouloir dire et les difficultés de la langue écrite. Nous nous intéresserons aussi aux traces évaluatives de l'enseignante observée et montrerons leurs effets sur les comportements de scripteurs et leur prise en compte lors de la réécriture de leurs avant-textes.

Mots-clés : *avant-texte, énonciation, trace, évaluation, FLE*

Abstract : In this contribution, we will analyze the effect of the establishment of an experimental sequence based on the statement in the foreword on the improvement of school writing in FLE. More specifically, it reports on an analysis of 40 texts written in two versions (draft and final text) by Algerian students enrolled in 1st year secondary. We will endeavor to decipher the indices and traces (deletions, additions, displacements, replacements) which provide information on the way in which the text is metamorphosed putting the writer in conflict between the meaning and the difficulties of the written language. We will also be interested in the evaluative traces of the observed teacher and will show their effects on the behavior of scriptwriters and their consideration when rewriting their pre-texts.

Keywords : *foreword, enonciation, trace, evaluation, french as a foreign language*

Mots-clés :
FLE, Évaluation, Énonciation, Avant-texte, Trace

L'énonciation dans les avant-textes

scolaires en FLE : entre retour réflexif et pratiques évaluatives des enseignants

Souad BENABBES

Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi, Algérie

souadbenabbes@yahoo.fr

Introduction

Écrire, lire, réécrire, ces trois activités inscrivent incontestablement l'écriture dans une perspective de réécriture. Cette dernière est l'activité dont les traces paraissent les plus tangibles et les mieux interprétables. C. Fabre- Cols (2004) précise que même les grands écrivains passent par plusieurs hésitations, tâtonnements et réécritures avant d'aboutir à la production finale de leur œuvre, comme le font tous les scripteurs. Selon la même auteure, un manuscrit se corrige plus qu'il ne s'écrit. Cette représentation nous confirme en tant que scripteurs ordinaires que l'écriture est une activité coûteuse qui ne se réalise pas aisément sans obstacles ou blocages. Tous les scripteurs qu'ils soient experts ou novices, alimentés par le sens de la perfection et du travail correct, écrivent, raturent, effacent, déchirent et reviennent souvent sur leurs écrits :

> L'observation de manuscrits d'écrivains atteste qu'en composant, les plus fameux d'entre eux ont hésité, cherché, quelquefois renoncé, comme le font les élèves et les adultes «tout venant». Cette observation bouleverse les représentations sacralisantes de l'écriture : elle montre celle-ci comme un travail qui ne va le plus souvent pas sans blocages et reprises, à travers de modifications tâtonnantes chez les scripteurs exceptionnels comme chez les autres. *(Fabre- Cols, 2004: 17)*

En ce qui concerne les écrits scolaires, les enseignants souhaitent généralement que leurs élèves écrivent leur texte initialement au brouillon avant de le mettre au « propre ». Si le brouillon est raturé, contient des phrases barrées, des ajouts entre les lignes et dans la marge, des paragraphes déplacés et retravaillés, cela prouve que le produit final a été dûment réfléchi, travaillé et enrichi. Dès lors, on peut penser que les enseignants considèrent le brouillon comme un support inévitable et indispensable à

toute activité d'écriture constituant ainsi le garant d'un texte de bonne qualité. Notre expérience d'enseignante du FLE nous a menée à observer que les élèves qui n'obtiennent pas souvent de bonnes notes à l'écrit sont ceux qui ne retravaillent et ne réécrivent pas suffisamment lors de la phase préparatoire qui est le brouillon.

Pour C. Fabre (1990), l'une des premières didacticiennes du français à avoir fait du brouillon un objet d'étude, le brouillon est le lieu où sont conservées les traces du débat interne de celui qui lit-écrit. Ainsi, il est un outil scolaire révélateur du métalangage de l'apprenant. Selon la même auteure, la présence de ratures dans les avant-textes relève de plusieurs indices de la genèse textuelle. Elles nous renseignent sur les différents arrêts effectués par le scripteur, sur les hésitations et les insatisfactions vis-à-vis de certaines parties de son texte. Elles mettent en évidence toutes les reformulations et les différentes solutions entreprises en vue de marquer de nouvelles directions dans le texte :

> Les ratures, présentes dans les avant-textes, constituent des indices objectifs de la genèse : elles marquent les points où la mise en mots s'est interrompue, où elle a fait place à une recherche langagière, où plusieurs solutions ont semblé acceptables. Elles permettent donc de repérer des lieux remarquables, de divergence, de réorientation, d'activités métalinguistiques ou métadiscursives plus ou moins intenses. (Fabre, 1991 : 55)

Cette contribution vise à analyser d'une part les différentes traces d'écriture et de réécriture présentes dans les brouillons d'élèves et d'autre part, à comparer les diverses interventions de leurs enseignants en vue de les accompagner dans l'élaboration d'un écrit propre, organisé et perfectionné en dépit de toutes les imperfections qu'il met en évidence. Plus précisément, nous essayons à répondre aux questions suivantes :

- Que révèlent les traces d'écriture et de réécriture présentes dans les brouillons des élèves de 1ère année secondaire ?

- Dans quelle mesure, ces traces sont prises en compte par les enseignants dans leurs pratiques évaluatives ?

C'est à ces questions que nous tentons d'apporter des éléments de réponse en prenant appui sur un corpus de 40 brouillons rédigés en FLE par des élèves algériens inscrits en 1ère année secondaire. Par ailleurs, nous nous intéresserons, à travers l'analyse des textes corrigés, à la manière dont les enseignants prennent en compte ces traces de réécriture pour amener les élèves à retravailler efficacement leurs écrits.

1. Cadre théorique

Production écrite et psychologie cognitive

Les recherches consacrées à la production écrite ont été centrées majoritairement sur l'analyse du texte final, résultat du processus rédactionnel. Des études menées depuis 1980 mettent l'accent sur les processus cognitifs mis en œuvre dans la production écrite. Les approches cognitives cherchent à recenser tous les actes et processus impliqués dans l'activité d'écriture. Comme le note Carter (1990 : 115), le foisonnement de tous ces travaux sur le processus rédactionnel se justifie par *l'intérêt croissant pour les processus cognitifs en psychologie et en psycholinguistique*.

Dans ce domaine, les travaux des équipes américaines, notamment ceux initiés par Flower et Hayes (1980) constituent un important courant qui a fortement marqué les travaux didactiques. Élaboré il y a presque quarante ans, le premier modèle de Hayes et Flower a été largement dominant et diffusé en France, particulièrement auprès des enseignants, en vue de leur offrir des conceptions des différents processus mis en œuvre dans la production écrite. Hayes et Flower conçoivent la production écrite comme *une situation problème* et ont élaboré un modèle selon lequel trois composantes sont impliquées dans l'activité d'écriture : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus d'écriture proprement dits. La première concerne le contexte dans lequel l'activité se déroule. L'environnement de la tâche inclut tous les éléments extérieurs pouvant affecter le déroulement de la production (la consigne proposée, le thème, les attentes du lecteur) ; la mémoire à long terme comprend toutes les connaissances relatives au thème, au(x) destinataire(s) et aux processus d'écriture, les processus rédactionnels proprement dits sont constitués de la planification, de la mise en texte et de la révision.

De la génétique textuelle à la didactique du pré-rédactionnel

Depuis les années 1970, les recherches en génétique textuelle ont particulièrement insisté sur l'enjeu et l'intérêt d'approcher l' *avant-texte* . Les brouillons d'écrivains sont devenus des objets d'étude privilégiés. Témoins des lieux de gestation de l'œuvre par excellence, les traces de tâtonnements, les *échecs rattrapés* , la recherche du *meilleur état du texte* font voir ce dernier comme un *chantier* (Bellemin-Noël, 1977: 5). Ils donnent un aperçu des intentions des écrivains et offrent ainsi aux lecteurs une opportunité exclusive de découvrir ce que signifie l'activité d'écriture pour un écrivain. La didactique gagne à s'inspirer de ces recherches, c'est ce que propose Fabre-Cols (2002) en défendant une approche fine des brouillons de jeunes scripteurs :

> en cessant de les croire simples et sans intérêt, en devenant curieux des problèmes qui s'y inscrivent, des systèmes en construction qui s'y posent, en donnant toute leur force aux indices matériels de chaque page, aux hypothèses qui pourraient sous-tendre les erreurs, aux ratures et aux

> abandons, aux conditions énonciatives de production, aux représentations et aux projets qui animent le sujet-scripteur, à son désir de dire qui bouscule toujours un peu le savoir-écrire… ainsi qu'on le ferait pour n'importe quel texte. (Fabre-Cols, 2002: 14)

Le brouillon est en effet le premier support qui lève le voile sur l'élaboration d'un produit fini permettant à l'enseignant d'évaluer le degré de développement de la compétence scripturale de l'apprenant et son investissement dans la reconstruction de ses connaissances. Lorsque l'élève écrit un premier jet, l'usage veut que l'enseignant le lise, l'annote et lui retourne ses commentaires, remarques et éventuelles rétroactions écrites. Il convient d'expliciter ce que signifie la rétroaction écrite. J.-L. Lebrave distingue le brouillon du *texte* , définissant minimalement le premier comme *du texte qui contient des substitutions chronologiquement orientées.* (Lebrave, 1983 : 13). Il mettait ainsi en évidence le travail de reconstitution qui aboutit à envisager la production du brouillon *comme une séquence d'événements qui se succèdent dans le temps.* (Lebrave, *ibid* : 15).

Fabre (1987) met à profit la génétique textuelle en mettant en œuvre la première recherche de grande ampleur sur les brouillons d'écoliers (en l'occurrence de CM2) qui a porté sur des textes rédigés selon trois variables de passation : l'une avec écriture, relecture et copie d'un seul trait, l'autre avec relecture et copie le lendemain de la rédaction du premier brouillon, la troisième avec relecture et copie une semaine après la rédaction initiale. La recherche tente de repérer les différentes modalités de l'activité métalinguistique des jeunes scripteurs dans le processus d'écriture en fonction de leur âge et de leur niveau. La recherche de (Fabre, 1987) a été considérée comme la première à établir un lien entre les théories génétiques littéraires et les processus d'écriture de jeunes scripteurs; elle a été suivie par d'autres chercheurs (Lamothe-Boré, 1998 ; Calil, 2003 ; Doquet, 2011).

L'énonciation dans le brouillon : dialogue interne « scripteur-lecteur »

Didactiser un brouillon signifie exploiter pédagogiquement cet objet traditionnellement négligé à l'école en vue de travailler l'écrit, y compris en l'évaluant. Cette didactisation dans les programmes d'enseignement a introduit de nombreuses problématiques, parmi lesquelles l'énonciation et la présence du scripteur-lecteur dans son texte. En effet, selon Jean-Louis Lebrave, l'écriture est un processus interactif, centré sur un échange entre deux entités différentes qui se fondent dans le même sujet-écrivant qui assume simultanément le rôle de producteur et de récepteur d'un énoncé.

Le brouillon ne se conçoit pas en tant qu'écrit social, étant davantage destiné au scripteur lui-même qu'à la diffusion puisque supprimé dès le passage à la mise en forme. Le scripteur y compile des informations, des notes auxquelles il peut se référer pour rédiger, organiser et modifier sa rédaction. Dans ses nombreuses relectures volontaires, il effectue une auto-évaluation de sa production en ayant la posture d'un

futur lecteur. Cette idée est reprise par Almuth Grésillon qui explique que *l'avant-texte est comme une sorte de méditation à haute voix sur la possible* "*mise en œuvre*"*, un jeu d'hypothèses, d'alternatives, de questions-réponses, d'auto-injonctions et d'évaluations autoréflexives à propos d'un projet d'écriture, une parole de soi à soi.* (Grésillon, 2002 : 22).

En considérant les brouillons comme des actes de communication interactive, on valorise la posture du scripteur comme producteur et lecteur de son texte, on sollicite son regard critique et on l'incite à mieux prendre en compte son futur lecteur. Le scripteur en est à la fois le producteur et le lecteur : il occupe la posture de destinataire et tente d'adopter, à travers la relecture critique de ses écrits, à la fois un statut de critique de sa production tout comme la prise en compte de son futur lecteur.

Toutefois, en jetant un regard sur les brouillons, on y trouve un nombre important de ratures, mots en langue maternelle, blancs, expressions hors sujet dont parfois seul l'auteur peut déchiffrer le sens. Selon Almuth Grésillon, il s'en dégage *[u]ne impression particulière de quelque chose de décousu, de composite, de non-fini : phrases inachevées, phrases sans verbe, mélange de registre énonciatifs différents.* (Grésillon, 2002 : 23). Ces marques d'intervention et de corrections indiquent que le scripteur prend de la distance avec son texte, hésite entre des expressions, s'arrête pour relire et commenter son texte. Intervenir sur les brouillons scolaires permet donc de vérifier toutes les traces et postures qu'un scripteur pourrait manifester. De son côté, Lebrave soulignait déjà que tout : *transforme les objets spatiaux que sont les fragments d'écriture en objets textuels ordonnés le uns par rapport aux autres [...]* (Lebrave, *ibid* : 15).

2. Méthode

Notre protocole expérimental s'est déroulé dans un lycée d'environ six cents élèves, situé dans la ville de Khenchela. Les participants à la recherche étaient des élèves de la 1ère année secondaire inscrits dans une classe de Lettres et Langues. Cette dernière est composée de 40 élèves, âgés de 15 à 16 ans dont le niveau peut être qualifié d'hétérogène. Le choix de la première année secondaire repose sur plusieurs critères : 1) c'est une année qui est le plus près du cursus moyen, c'est pourquoi il nous a semblé judicieux d'explorer les pratiques du brouillon des élèves qui venaient de passer leur examen du BEM (Brevet d'Enseignement Moyen) ; 2) c'est une année qui débute le cycle secondaire et elle a pour but de préparer l'apprenant à différents genres d'écrits.

La méthodologie adoptée pour répondre à nos questions a consisté, dans un premier temps, à faire rédiger un brouillon dans lequel les élèves de la 1ère année secondaire avaient à répondre à la consigne suivante : « **Décrivez la profession que vous aimeriez exercer à l'avenir.** » Le premier groupe de lycéens (G1) a reçu uniquement la consigne d'écriture dont le texte rédigé sera annonté par l'enseignnate tandis que le second groupe (G2) a reçu un document (cf, annexe) dans lequel la consigne a été accompagnée d'une série de questions représentant la grille de relecture, visant à guider les élèves dans l'élaboration du plan de l'écrit et les interrogeant sur les

difficultés qu'ils pourraient rencontrer. Afin de répondre aux questions de la recherche, nous avons choisi d'analyser les différents moments du déjà-là, les ratures et toutes les traces du dialogue intérieur du scripteur. Notons que cette phase de la rédaction a duré 30 minutes. Puis, l'enseignante a demandé aux élèves de recopier le texte final en y joignant la première version.

Nous avons procédé par la suite à une comparaison du degré d'amélioration des textes écrits de ces élèves pour répondre à la question suivante : quel groupe de scripteurs va apporter le plus de réécritures à son brouillon : les réviseurs des textes à partir des annotations de leur enseignante (G1) ou les réviseurs des brouillons accompagnés de la grille établie (G2) ?

3. Analyse des résultats

Tableau 1 : Traces relevées dans la première version

Traces	Groupe 1	Groupe 2
Rature	45	23
Blanc	19	28
Mots hors sujet	16	9
Phrases incomplètes	22	17
Mots en langue maternelle	13	7

Les données recueillies proviennent de 40 copies (20 copies pour chaque version et chaque groupe). Il a été procédé à un relevé de toutes les traces qui témoignent de la réflexivité et des tâtonnements par lesquels les scripteurs des groupes sont passés en dépit des exigences de la consigne de rédaction. Nous avons repéré des ratures, des blancs, des mots qui ne sont pas en rapport avec la consigne proposée par l'enseignante, de nombreuses phrases incomplètes. De même, nous avons observé que certains scripteurs des deux groupes avaient recours à leur langue maternelle (l'arabe dialectal) pour s'exprimer en situation de blocage lorsque les mots en langue française leur échappaient. Parallèlement au classement des traces, nous avons relevé différentes stratégies de réécriture inscrivant nos résultats dans la lignée des travaux qui ont été menés dans ce sens (Fabre, 1990 ; Fabre-Cols, 2002 ; Doquet, 2012).

Tableau 2 : Stratégies de réécriture

Stratégie de réécriture	Groupe 1	Groupe 2
Suppression	62	44
Remplacement	46	37
Ajout	132	89
Déplacement	3	9
Total	243	179

Il ressort de l'analyse statistique des données ci-dessus qu'il y a une différence entre le nombre d'opérations de réécriture effectuées par les scripteurs des deux groupes. Il est clair que ceux qui avaient à leur disposition la grille de guidage ont apporté moins de réécriture. Toutefois, il importe de souligner qu'il n'existe pas de différence significative de longueur entre les versions 1 et 2. La mise à disposition de la grille de guidage n'a donc pas eu d'influence sur la longueur des textes. En revanche, nous avons analysé les corrections de l'enseignante afin d'en déduire les principales préoccupations pour l'évaluation des productions écrites des élèves. Voici, à titre d'illustration, ce que pourrait être une transcription du processus scriptural, à partir des corrections effectuées par l'enseignante qui sont transcrites en rouge.

Texte E3 : Réécriture à partir des corrections de l'enseignante

Version 1 (Gr 1)	**Version 2 (Gr 1)**
Moi, je veux ~~traveiller~~ devenir ingénieur en ~~idrolique~~ hydrolique dans le sud de l'Algérie. Ce poste est important et demandé ~~beaucoup actuellement~~ ces dernières années. Je ~~peut~~ peux faire un bon avenir ~~rapidement~~ en un peu du temps.	Moi, je veux devenir ingénieur en hydrolique dans le sud de l'Algérie. Ce poste est important et trop demandé ces dernières années. Je peux faire un bon avenir en un peu du temps.

Suite à l'intervention de l'enseignante, l'élève a rétabli la majuscule pour « Algérie » et apporté les corrections demandées sur son texte final. Les résultats obtenus nous ont permis d'affirmer que l'évaluation des brouillons par l'enseignante a eu un effet positif sur l'amélioration des textes des élèves comme le montre texte ci-dessous :

Texte E7 : Réécriture à partir des corrections de l'enseignante

Version 1 (Gr 1)	**Version 2 (Gr 1)**
La vérité, je ~~dis~~ voulais toujours m'engager dans le service militaire après le bac car pour moi même avec ~~la~~ une licence, je ne suis pas sûr si j'aurais ~~avoir~~ un poste. J'ai deux membres de ma famille ~~frères~~ un frère et sœur qui sont licenciés, mais ils sont ~~chommeurs~~ chômeurs tous les deux. *Tu peux évoquer leur formation. Droit et biologie* L'armée ~~c'est~~ procure de la discipline, de l'organisation, ~~l'éducation~~ et l'amour du pays. Partout, ils (qui ?) sont respectés et ~~bien~~ (C'est bien, mais tu peux développer mieux ton texte !) + le coté historique	La vérité, je voulais toujours m'engager dans le service militaire après le bac car pour moi même avec une licence ou un autre diplome, je ne suis pas sûr si j'aurais un poste. D'ailleurs, j'ai deux membres de ma famille, un frère et une sœur qui sont licenciés depuis trois ans, mais ils sont chômeurs tous les deux jusqu'à présent. Mon frère est licencié en droit public, alors ma sœur est biologiste. Elle doit suivre des stages et avoir l'expérience pour obtenir un poste. L'armée procure de la discipline, de l'organisation, de la responsabilité et l'amour du pays. Partout, les militaires sont respectés et bien payés, meme si le travail est difficile un peu. Rendre service à mon pays est un devoir nationale pour suivre le chemin de nos chouhada.

Après avoir lu les commentaires de l'enseignante tels que « Tu peux évoquer leur formation ; C'est bien, mais tu peux développer mieux ton texte ! », nous avons relevé quelques ajouts insérés par l'élève voulant apporter plus de clarté à son texte. Dans le texte final, le scripteur a répondu à la demande de l'enseignante *(Tu peux évoquer leur*

formation) en citant les deux diplômes *(Droit et biologie)* et puis il a rajouté deux lignes citant les diplômes des membres de sa famille *(Mon frère est licencié en droit public, alors ma sœur est biologiste. Elle doit suivre des stages et avoir l'expérience pour obtenir un poste.)*. Cela montre que le commentaire introduit par l'enseignante dans l'avant-texte a donné lieu à un enrichissement inattendu dans le texte final. L'annotation en fin de paragraphe « *C'est bien, mais tu peux développer mieux ton texte !* » a été suivie par la remarque introduite par l'élève (+ le coté historique) suggérant ainsi qu'il ajoutera dans son texte final des éléments mettant en évidence le rapport étroit entre le choix de l'armée et les sacrifices des martyrs de l'Algérie. Ce dialogue métadiscursif évaluateur-scripteur confirme donc que tout brouillon corrigé renseigne triplement sur les processus dont il est issu : il informe sur sa propre genèse, sur l'activité langagière du scripteur et enfin sur le degré de la complicité entre l'enseignant-correcteur et l'élève-réviseur.

Notons que presque tous les ajouts étaient significatifs et correctement formulés. Il importe de souligner que l'annotation d'un texte est une occasion idéale pour l'enseignant pour souligner non seulement les erreurs et les points négatifs, mais aussi les qualités scripturales dont l'élève fait preuve et stimule en conséquence sa motivation. Par ailleurs, la comparaison entre les versions initiales et finales des écrits de deux groupes testés a montré que la réécriture a été moins efficace chez les apprenants qui avaient comme outil d'aide une grille de guidage pour relire et corriger leur brouillon. Il semble que le regard réflexif n'est pas assez développé chez ces scripteurs qui trouveraient probablement que leurs écrits sont satisfaisants et répondraient à la consigne et aux exigences rédactionnelles. En conséquence, les scripteurs du second groupe n'ont pas pu réviser et gérer simultanément les niveaux global et local du texte. Par ailleurs, notre analyse des deux versions révèle que les corrections de l'enseignante sont portées majoritairement sur la langue et la structure syntaxique et leur prise en compte a été particulièrement améliorante.

Texte E9 : Réécriture à partir de la grille de guidage

Version 1 (Gr 2)	**Version 2 (Gr 2)**
Penser au métier de l'avenir est commencé depuis mon enfance. (je dois changer le temps) En effet, je voulais être enseignante de français comme ma mère car j'adore cette langue de classe. En plus, enseigner c'est éduquer et connaitre plusieurs types de personnes et de mentalités. [...] Même si la plupart trouvent le français ~~comme~~ une langue difficile, je souhaite les aider et changer cette idée. Tout commence à la famille, si cette dernière l'encourage on devient fou d'elle (francophone est mieux).	Penser au métier de l'avenir a commencé depuis mon enfance. En effet, je voulais être enseignante de français comme ma mère car j'adore cette langue de prestige. En plus, enseigner c'est éduquer et cela me permet à connaitre plusieurs types de personnes et de mentalités. [...] Même si la plupart trouvent que le français est une langue difficile, je souhaite les aider et changer cette idée. Tout commence à la famille, si celle-ci l'encourage on devient francophone.

Les deux versions ci-dessus révèlent que l'élève a fait un vrai retour réflexif sur son avant-texte en y introduisant des commentaires qui vont l'orienter vers des améliorations au niveau du texte définitif tels que *((je dois changer le temps), (francophone est mieux)*. Ainsi, l'élève a supprimé le mot *classe* et l'a remplacé par *prestige*. L'expression *fou d'elle* a été reprise par *francophone*. D'une manière générale, la prédominance d'une stratégie de réécriture au détriment des autres, permet de

déduire que ces altérations témoignent du rapport que chaque élève entretient avec l'écriture. Certains écrivent leurs textes sans révision visible. D'autres s'investissent profondément, raturent, modifient la structure du texte visant non seulement les mots ou les expressions, mais aussi les passages ou les segments défaillants.

Texte E11 : Réécriture à partir de la grille de guidage

Version 1 (Gr 2)	**Version 2 (Gr 2)**
Moi le métier qui m'intéresse est d'être avocate comme mon oncle. franchement, j'aime défendre les victimes et résoudre leur problèmes *(mon problème est la ponctuation)* ~~La chose la plus bonne~~ *L'avantage* c'est que je sais bien parler en public sans trac ~~et~~ *En plus* ~~je suis intelligente~~ et je découvre souvent les plans des autres. C'est un métier noble et la plus grande joie est la liberté des innocents de prison. Juste un point j'aime pas les personnes qui le faire pour l'argent et çà le seule problème pour moi. *(oui, je dois ajouter d'autres détails)*	Moi le métier qui m'intéresse depuis mon enfance est d'être avocate comme mon cher oncle. Franchement, j'aime défendre les victimes et résoudre leurs problèmes. L'avantage, c'est que je sais bien parler en public sans trac et c'est déjà le secret des meilleurs avocats. En plus, j'analyse bien les faits et je découvre souvent les plans des autres. C'est un métier noble et la plus grande joie est la liberté des innocents de prison. Juste un point à ajouter j'aime pas les personnes qui le faire pour l'argent et çà est le seule problème pour moi parce que je ne veux pas être en concurrence avec des avocats matérialistes et sans conscience.

A son tour, cette scriptrice a relu et modifié son brouillon en ajoutant des phrases jugées propices à la compréhension et à l'épaississement de son texte, et avoue qu'elle a des difficultés liées à la ponctuation. Partant, nous pouvons adhérer aux propos de Doquet (2014) selon qui il existe deux types de scripteurs : 1) celui qui relit son texte dans l'intention de l'augmenter (ajout dans le déjà écrit ou continuation du texte) et (2) celui qui relit son texte pour en contrôler certains aspects (sens, ponctuation, syntaxe).

Il est à noter que l'évaluation des avant-textes a été une source de motivation intrinsèque : dans leur brouillon, les scripteurs de la 1ère année secondaire ont dûment appliqué la consigne, présenté leurs idées et ont usé des ratures et des commentaires. Au moment de la réécriture, l'attention des élèves a porté avant tout sur les corrections linguistiques et l'ajout de certaines phrases pour mieux se faire comprendre. La plupart d'entre eux a apprécié le sujet de la rédaction et l'a trouvé très motivant pour indiquer leur métier préféré. Un des élèves a écrit dans la grille : *un thème super bien et je pense que chacun de nous a des idées pour s'exprimer.* Parlant des difficultés rencontrées, la majorité a cité les temps verbaux car parler de l'avenir exige qu'on utilise le futur ou le conditionnel présent qu'ils ne maitrisent pas parfaitement. D'autres ont évoqué la problématique de l'argumentation s'interrogeant sur la nécessité de justifier son choix ou juste de répondre quel est leur métier préféré. Les élèves du second groupe avaient presque tous l'intention de modifier, de supprimer ou de rajouter des éléments dans le texte. Toutefois, quelques élèves n'ont apporté que des ajouts mineurs sans rentrer en profondeur du métier du réviseur.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons essayé d'observer et d'analyser l'effet des pratiques réflexives et métadiscursives des élèves et de l'évaluation enseignante sur l'amélioration de la production écrite chez des élèves de la 1ère année secondaire. Dans la première perspective, le scripteur joue de façon concomitante le rôle de l'énonciateur et du co-énonciateur : il relit partiellement son texte avant d'entamer la suite de la rédaction, ou effectue la relecture d'ensemble après avoir achevé l'intégralité du texte (Grésillon et Lebrave, 1984). Dès lors, les ratures sont à envisager *comme le lieu de l'interaction entre le scripteur, la langue et l'énoncé textuel qu'il a commencé à produire* , et *correspondent toujours à un retour métadiscursif du scripteur sur son texte* (Doquet, 2004 : 239).

Dans l'ensemble des textes produits, nous avons repéré des marques d'un travail métalinguistique qui témoignent de l'activité réflexive du scripteur apprenant face à son texte en cours de l'écriture. La comparaison des brouillons et des textes définitifs permet de tirer plusieurs conclusions. Le corpus que nous avons analysé dévoile que sur les quatre opérations textuelles, le remplacement, la suppression et l'ajout étaient sur-représentés : nous avons relevé peu de déplacement chez les deux groupes observés. Cette opération nécessite une appréhension globale du texte en cours de rédaction, alors que les scripteurs novices *ne parviennent au mieux qu'à le faire sur des unités lexicales ou syntagmatiques, et s'abstiennent de modifier l'ordre textuel dans son ensemble* (Fabre-Cols, 2002 : 146). De même, nous avons constaté que la plupart des ajouts se situent au niveau formel (orthographique et grammatical). L'opération consiste à corriger son texte pour revenir à la norme en ajoutant une lettre ou un mot. Certains scripteurs étaient plus efficaces introduisant de longues phrases pour éclairer le sens du segment produit. Cet épaississement dévoile la capacité de ces jeunes scripteurs à revenir sur le déjà-là en vue d'apporter plus de précisions sémantiques (Plane, 2017).

Pour conclure, il convient de rappler que les enseignants devraient accorder le plus d'intérêt à l'évaluation des avant textes scolaires pour mettre en œuvre une nouvelle organisation de l'enseignement de la production écrite. Ils devraient ne pas focaliser leurs annotations sur les erreurs, mais plutôt sur le processus d'écriture ciblant particulièrement les retours sur le brouillon, les modifications et tolérer notamment les tâtonnements et les ratures. Il est souhaitable de montrer aux apprenants le rôle de la récursivité des différentes composantes du processus rédactionnel. Notons que la centration sur le dialogue entre l'enseignant et l'élève scripteur est à préconiser en demandant par exemple aux scripteurs d'accorder une attention particulière aux commentaires et aux corrections apportées par l'enseignant afin de réagir, d'améliorer leurs compétences scripturales et de développer leur regard réflexif.

Références bibliographiques

Bellemin-Noël, J. (1977). « Reproduire le manuscrit, présenter les brouillons, établir un

avant-texte », *Littérature*, 28, 3-18.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Calil, E. (2003). « Processus de création et ratures : analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières ». *Langages et société*, 103, 31-55.

Carter, M. (1990). «The Idea of Expertise: An Exploration of Cognitive and Social Dimensions of Writing ». *College Composition and Communication*, *41*, 265-286.

Doquet, C. (2004). *Genèse des textes, genèse des scripteurs : regards sur la langue dans l'écriture*. Dans A. Piolat (dir.), *Ecriture : approches en sciences cognitives* (p. 233-250). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : PUR.

Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble : l'Atelier du texte-Ceditel.

Fabre, C. (1991). « La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits », *Repères*, n°4, Paris, INRP.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.

Fabre-Cols, C. (2004). « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? », *Linx*, 51 | 2004, 13-24.

Flower, L & Hayes, J-R. (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 31-50.

Gresillon, A. & Lebrave, J.-L. (dir.) (1984). *La Langue au ras du texte.* Lille, France : Presses universitaires de Lille.

Gresillon, A. (2002). « Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée », *Langages*, Vol.36, n°147, p.19-38.

Lamothe-Boré, C. (1998). *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires* (thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3.

Lebrave, J.-L. (1983). « Lecture et analyse des brouillons », *Langages*, 63, p.11-23.

Annexe

Sujet : Décrivez la profession que vous aimeriez exercer à l'avenir.

Comment trouvez-vous le sujet de la rédaction ?

.....

.....

Avez-vous des idées ou des connaissances suffisantes pour la rédaction de votre texte ?

.....

.....

Brouillon :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Après avoir rédigé votre brouillon, veuillez répondre maintenant aux questions suivantes :

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors des différentes étapes de l'écriture ?

.....

.....

A quel niveau se situent ces difficultés ?

.....

.....

Avez-vous l'intention de supprimer, de modifier ou rajouter des parties ? Pourquoi ?

.....

.....

Texte final :

.....

.....

.....

.....